



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL**

Aluna: Carine de Andrade Silva

Professora orientadora: Dra. Rita Silvana Santana dos Santos

Tutora orientadora: Ma. Lucilene Costa e Silva

Brasília, dezembro de 2015.

Carine de Andrade Silva

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos e da tutora orientadora Profa. Ma. Lucilene Costa e Silva.

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

TERMO DE APROVAÇÃO

Carine de Andrade Silva

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora.

Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos
(Professora orientadora) – UAB/UnB

Profa. Ma. Lucilene Costa e Silva – SEEDF
(Examinadora interna)

Profa. Ma. Wilcéa Pereira Stacciarini – SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

Dedico este trabalho aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos que suscitaram em mim a vontade de aprender e transformar.

Aos meus professores que me guiaram até a concretização deste trabalho.

Aos meus colegas professores que contribuíram com a pesquisa.

À minha família pela força e por todo amor.

A Deus pela minha família.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
John Dewey

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar de que maneira a educação ambiental está inserida no currículo de Geografia do 6º ano do ensino fundamental do Distrito Federal, a partir do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Foi realizada uma pesquisa do tipo estudo de caso de abordagem qualitativa, tendo como sujeitos cinco coordenadores pedagógicos de uma escola da rede pública de ensino localizada na Ceilândia, no Distrito Federal. O instrumento utilizado foi o questionário, composto por doze questões discursivas sobre coordenação pedagógica, currículo e educação ambiental. Foi possível concluir que apesar de o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal afirmar que as soluções ambientais estão nas atitudes individuais/locais e definir que um dos objetivos do ensino de Geografia no 6º ano do ensino fundamental é fazer com que o aluno compreenda seu lugar e as interações em seu espaço de vivência, ele prioriza a escala global em detrimento da local. Já as coordenações pedagógicas, embora haja um entendimento de que o trabalho coletivo é necessário e através dele seja possível aperfeiçoar o processo pedagógico, ainda não é uma realidade. Desse modo, trabalhar temas transversais e educação ambiental, torna-se uma tarefa difícil, pois são conhecimentos que não são dominados por todos os professores, logo precisam ser discutidos coletivamente.

Palavras-chave: Educação ambiental; Currículo; Coordenação Pedagógica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1 Geografia, espaço, lugar e escala	12
1.2 Currículo, educação ambiental e coordenação pedagógica	14
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO DISTRITO FEDERAL	24
2.1 Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos	24
2.2 Currículo em Movimento – Ensino Fundamental Séries Finais	25
2.2.1 O currículo de Geografia do 6º ano do ensino fundamental	28
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	33
3.1 Metodologia de pesquisa	33
3.1.1 Coordenação pedagógica: a caminhada continua	34
3.2.2 Educação ambiental: um caminho a percorrer	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
APÊNDICE 1 (QUESTIONÁRIO DE PESQUISA)	50

INTRODUÇÃO

Apresentação

A inserção da educação ambiental no currículo escolar é um passo muito importante para que a escola faça parte da construção de uma sociedade sustentável. De fato, em meio a tantos estudos que evidenciam danos ambientais graves em virtude, sobretudo, do crescimento econômico, baseado na expansão da atividade industrial, responsável por várias formas de poluição, a temática ambiental vem ganhando cada vez mais destaque nas relações internacionais e no planejamento dos países.

Nesse contexto, a escola deve ajudar a formar cidadãos que entendam a necessidade de diminuir os impactos ambientais e que se sintam responsáveis por tal ação, ou seja, que tenham atitudes de preservação. Através da educação ambiental, o aluno entenderá que meio ambiente e sociedade não são conceitos apostos, e a partir desse entendimento, questionará suas ações e multiplicará seus conhecimentos referentes à sustentabilidade socioambiental.

Para tanto, os documentos oficiais que orientam o currículo escolar brasileiro trazem a sustentabilidade como tema transversal, que deve estar presente em todas as disciplinas. Assim, há um entendimento de que as questões ambientais não podem ser trabalhadas de maneira pontual.

Uma das consequências do crescimento industrial é a degradação ambiental, fato que ficou mais notório a partir de meados do século XX. Já é consenso que o desenvolvimento do capitalismo está impactando o meio ambiente de maneira rápida e não sustentável a longo prazo. Desse modo, a agenda ambiental tem ganhado cada vez mais destaque nas relações internacionais e os países têm buscado reduzir esses impactos.

Nesse contexto, ressalta-se o papel da educação. Através da educação é possível mudar mentalidades e, consequentemente, mudar atitudes em prol de um desenvolvimento econômico que não implique degradação ambiental.

No Brasil, o conceito de educação ambiental foi instituído pela primeira vez na década de 1970 no Distrito Federal. A partir daí, buscou-se institucionalizar a

educação ambiental quando, em 1981, a Lei nº 6.938 de 31 de agosto dispôs sobre a Política Nacional do Meio Ambiente.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 225, no capítulo VI - Do Meio Ambiente, inciso VI, destaca a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Para cumprimento dos preceitos constitucionais, leis federais, decretos, constituições estaduais e leis municipais determinam a obrigatoriedade da educação ambiental. Em 1996, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC) incluíram o meio ambiente como tema transversal do currículo.

Entretanto, observa-se que o meio ambiente ainda é trabalhado de maneira pontual, principalmente pelas disciplinas afins, como Ciências e Geografia, e sem enfatizar a prática social e ética, o que contraria o conceito de educação ambiental segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

O currículo de Geografia do 6ºano do ensino fundamental do Distrito Federal prioriza a escala global do espaço geográfico, o que distancia o ensino-aprendizagem da realidade vivida pelo aluno. Ora, a escala local e o conceito de lugar são os mais importantes em se tratando de educação ambiental, uma vez que são neles que o ensino-aprendizagem se concretiza através das experiências vividas e das ações.

Diante disso, este trabalho propõe-se analisar a maneira que a educação ambiental está inserida no currículo de Geografia do 6ºano do ensino fundamental do Distrito federal.

Hipótese

Já que o currículo de Geografia do 6ºano do ensino fundamental do Distrito Federal prioriza a escala menor, ou seja, a escala global, o ensino-aprendizagem da educação ambiental não alcança os objetivos esperados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar como a educação ambiental está inserida no currículo de Geografia do 6º ano do ensino fundamental do Distrito Federal. Já os objetivos específicos compreendem em analisar os objetivos e os conteúdos de Geografia do 6º ano do ensino fundamental do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, bem como analisar de que maneira o espaço-tempo da coordenação pedagógica pode contribuir para melhorar o ensino-aprendizagem da educação ambiental.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos envolvem um enfoque, simultaneamente, teórico e empírico. Primeiramente, foi feito um levantamento bibliográfico dos conceitos de Geografia, espaço, lugar, escala, currículo, educação ambiental e coordenação pedagógica. Posteriormente, foi feita uma análise, à luz dos conceitos estudados, do currículo oficial de Geografia do 6º ano do ensino fundamental do Distrito Federal.

E por fim, para analisar o espaço-tempo da coordenação pedagógica em relação aos planejamentos pedagógicos voltados à educação ambiental, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com coordenadores pedagógicos de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Geografia, espaço, lugar e escala

A Ciência Geográfica, assim como as demais ciências, foi se transformando ao longo do tempo de acordo com o período histórico em que vivia. Segundo Jean Dresch, citado por Santos (2005):

[...] foi no início tanto uma filosofia como uma ciência, filosofia de que os geógrafos alemães, como os historiadores, se serviam com fins políticos. Ela foi muitas vezes utilizada como um meio de propaganda nacional ou internacional, uma arma de combate entre Estados e Impérios, talvez mais ainda que a História. Seja como for, ela ainda arca com as consequências de sua juventude e das condições econômicas, sociais e políticas nas quais se desenvolveu. Pelo fato de ter seus próprios métodos, a geografia mais que nenhuma outra ciência, sofreu as influências ideológicas em curso [...]. (SANTOS, 2005, p. 31)

Assim, os paradigmas da Geografia foram mudando ao se tentar responder questionamentos diferentes. A princípio, embebida nas ideias positivistas¹, o caráter descritivo prevaleceu. O estudo geográfico referia-se a uma ampla e detalhada descrição da natureza, na qual a “interferência” humana não era considerada. Posteriormente, a Geografia serviu às políticas colonialistas a partir do conceito de determinismo geográfico, que justificava a “superioridade” de alguns povos em relação a outros, devido ao meio natural em que viviam.

A ideia de ciência de síntese também foi muito discutida. Entendia-se que a Geografia era a única capaz de sintetizar os conhecimentos naturais, históricos, sociais e econômicos. Nesse sentido, a Ciência Geográfica era carente de um objeto. Como ressalta Santos (1976), a Geografia era viúva de espaço:

Sua base de ensino e de pesquisa é a história dos historiadores, a natureza “natural” e a economia neoclássica, todas as três tendo substituído o espaço real, o das sociedades em seu devir, por qualquer coisa de estático ou simplesmente de não existente, de ideológico. (SANTOS, 1976, p. 45)

¹ O Positivismo é uma corrente de pensamento que surgiu em meados do século XIX na França, cuja principal ideia era a de que o conhecimento científico devia ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro.

Buscava-se definir a Geografia, mas não seu objeto. Atualmente, a Geografia é a ciência que estuda, além das interações entre o homem e o meio. Ela busca superar essa dicotomia entre sociedade e natureza, uma vez que ambas estão relacionadas e tal relação é dinâmica e se modifica constantemente. Seu objeto de estudo é o espaço geográfico e, assim como não existe sociedade sem História, não existe sociedade sem espaço. Nele vivemos e produzimos, e as relações decorrentes dessas ações criam novos espaços ao longo do tempo.

Segundo Santos (2002), o espaço deve ser entendido como:

[...] um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de força cuja aceleração é desigual [...]. (SANTOS, 2002, p. 153)

É devido a essa “aceleração desigual” que a evolução do espaço não se dá de forma homogênea em diferentes lugares. O ato de produzir espaço varia de acordo com o processo histórico e os lugares, uma vez que o uso do tempo e do espaço não é feito jamais da mesma maneira, e muda, igualmente, com os tipos de produção (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, Santos (2002) afirma que “o ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço”. Para ele, “a promoção do homem animal a homem social deu-se quando ele passou a produzir”.

Em relação ao espaço enquanto totalidade, Santos (2002) defende que:

O espaço total e o espaço local são aspectos de uma única e mesma realidade – a realidade total – à imagem de **universal** e dos **particulares**. A sociedade global e o espaço global se transformam através do tempo, num movimento que, embora interessando igualmente às diversas frações da sociedade e do espaço, é o resultado da interação entre sociedade global e espaço global e de suas diversas frações. (SANTOS, 2002, p. 236, grifo do autor)

A Geografia, assim como outras ciências, definiu categorias para melhor estudar um dado fenômeno, são elas: paisagem, território, região e lugar. Vale ressaltar que tais categorias não podem ser consideradas à parte à realidade total, como citado acima. Santos (2002) enfatiza que “o que se passa em um lugar depende da totalidade de lugares que constroem o espaço”.

Assim, define lugar como “uma porção discreta de espaço total”. É o espaço percebido pela sensibilidade humana. Esse conceito está relacionado ao espaço afetivo, onde o homem vive, relaciona-se, identifica-se e cria certa familiaridade.

A escolha da categoria a ser utilizada depende dos questionamentos a serem respondidos pela Ciência Geográfica. A primeira questão a ser abordada pela Geografia é a escolha da escala a ser estudada. De acordo com Callai (2009, p. 83), “ao estudar o espaço geográfico, a delimitação do mesmo é um passo necessário, pois o espaço é imenso, planetário, mundial; é o nível do local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional”.

Atualmente, uma sociedade pode existir em múltiplas escalas, da local à global. Esse contexto de múltiplas espacialidades requer que seja definido um recorte espacial ao analisar uma realidade. Segundo Castro (2005, p. 86), “a escala é a medida que confere visibilidade aos fenômenos, sendo uma estratégia de apreensão da realidade, na impossibilidade de apreendê-la *in totum*”. Vale ressaltar que a escala não é um fenômeno em si, mas uma dimensão escolhida para analisá-lo.

Assim, de acordo com Castro (2005):

[...] indicar que, apesar da sua importância, a escala global não pode ser excludente em relação às outras, ou seja, ela não as explica, e apontar que a escala local, recentemente retomada, é necessária para a compreensão do território como arena de interesses de diferentes atores sociais. (CASTRO, 2005, p. 88)

Portanto, é fundamental para o estudo geográfico a definição da escala que melhor explicará um dado fenômeno. Se o importante são relações entre países, sobretudo em tempos de globalização, a escala global responderá as questões. Porém, se o enfoque são vivências e intervenções sobre realidades, por exemplo, algo buscado pela educação ambiental, prioriza-se a escala local e o conceito de lugar.

1.2 Currículo, educação ambiental e coordenação pedagógica

No início do século XX nos Estados Unidos, a organização escolar refletia a ordem econômica vigente, na qual era necessário educar as massas para que

trabalhassem com eficiência. Tal ideia baseava-se nos princípios do Taylorismo². Até a segunda metade da década de 1970, segundo Bombassaro (2014, p. 2), o Brasil “buscava a eficiência como critério de organização curricular”.

Malta (2013) destaca que a Teoria Tradicional, cujo principal representante foi Bobbit, isenta (ou, pelo menos, tenta isentar) o currículo de ideologias e relações de poder. De acordo com Malta (2013, p. 344), essa visão “procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação geral, acadêmica”. Fica claro que a função da educação aqui é formar mão-de-obra. O aluno sujeito no processo de conhecimento não tem espaço nessa teoria.

A partir da década de 1970, passou-se a questionar as teorias tecnicistas ao pensar a educação como meio de justiça social. Desse modo, a escola deixaria de servir ao Capitalismo e passaria a defender uma educação mais questionadora. Nas Teorias Críticas, segundo Moreira e Silva (in MALTA, 2013):

[...] não existe uma cultura na sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MALTA, 2013, p. 347)

Essas teorias trazem a função emancipadora do currículo escolar, pois o aluno passa a ser sujeito da construção do conhecimento e não mero receptor das palavras do professor. Para Freire (in MALTA, 2013, p. 349), os conteúdos programáticos devem ser determinados a partir das experiências dos alunos, “tornando, assim, o conhecimento significativo para quem aprende”.

Por fim, as Teorias Pós-Críticas defendem um currículo multiculturalista. Compreende-se que as desigualdades de gênero, raça e sexualidade são refletidas na educação. Assim, essas desigualdades não se reduzem às dinâmicas das classes e devem ser consideradas como uma questão histórica e política.

Para que o currículo quebre os paradigmas excludentes vigentes é necessário responder as seguintes questões expressas por Malta (2013): Para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Porém, executar, ou seja, pôr em

² Concepção de produção, desenvolvida pelo engenheiro americano Frederick M. Taylor (1856-1915), que defende a fragmentação do trabalho industrial. Assim, cada trabalhador exerce uma atividade específica, sistematizada, hierarquizada e cronometrada.

prática, um currículo a partir das respostas dessas questões não é uma tarefa simples, por isso a prática do paradigma crítico é um grande desafio.

Um currículo adequado às demandas atuais deve responder a questão proposta por Gomes (2008, p. 33): “como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos?” A educação formal hoje deve ser mais que um mero processo de instrução, uma vez que a revolução tecnológica abalou a hegemonia da escola e dos livros impressos como principais fontes de informação. Assim, o papel da escola mudou e o currículo tem que acompanhar essas mudanças. A escola, com o apoio da família e da sociedade, deve instruir para formar cidadãos, questionadores por excelência, aptos a transformar realidades, e não as perpetuar.

Desse modo, o currículo deve ser muito mais que uma sequência de conteúdos escolhidos a partir de uma valoração cultural de uma única cultura, uma vez que, de acordo com Malta (2013, p. 351), “o currículo tradicional privilegia a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante”. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) reforçam a necessidade de mudar esse paradigma:

Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivência e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (DCN, 2010, p. 4)

Observa-se aí a necessidade de que o aluno seja o foco do currículo, logo, suas origens e seus valores devem fazer parte dele, pois nenhuma realidade é mais importante que a própria. Se a educação formal não aceitar isso, vai aumentar o desinteresse dos alunos, e, conseqüentemente, a repetência, a evasão escolar, o subemprego, a violência.

Diante de tais ideias, obviamente a diversidade deve fazer parte do currículo, para inserir o “diverso” e desalienar os “comuns”. Aqui, entende-se diversidade, de acordo com Gomes (2008, p. 11), enquanto “construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação”. Não se pode tratar o diverso de maneira isolada, visto que a diversidade é um processo, não algo dado. Tais processos devem ser incluídos no currículo e estudados, de maneira que a “minoría” não seja invisível e faça parte da educação

formal. Nesse sentido, o meio ambiente também deve ser pensado em sua diversidade e em sua relação com a sociedade.

A expansão capitalista baseada na exploração de recursos naturais e na negligência de suas consequências vem causando grande impacto sobre o meio ambiente, tais como, degradação de ecossistemas, extinção de espécies, poluição atmosférica, do solo e das águas. Diante de tal realidade, potencializada pelo crescimento industrial e pela expansão de fronteiras agropecuárias, cresceu a necessidade de se pensar o meio ambiente de maneira crítica e social, no sentido de que fazemos parte dele.

Nesse contexto, surgiu o conceito de educação ambiental. Segundo o Ministério do Meio Ambiente (MMA)³ do Brasil, em 1965, na Conferência de Educação realizada pela Universidade de Keele na Inglaterra, foi dito pela primeira vez o termo “educação ambiental” (*enviromental education*). Da década de 1960 em diante, foram realizadas diversas conferências envolvendo vários países sobre o tema.

Desde o começo, o conceito de educação ambiental está relacionado à ética e, consequentemente, a uma ideia política. Em 1976, a Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária, realizada no Chile, definiu educação ambiental como:

[...] ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, **valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido à transformação superadora dessa realidade**, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação. (grifo nosso)

Observa-se que a educação ambiental é mais que um conhecimento, deve ser um valor que guiará os educandos em suas ações. A Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977, é considerada um dos principais eventos sobre educação ambiental. Organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), desse encontro saíram definição, objetivos, princípios e estratégias para a educação

³ Disponível em:< <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 25/09/2015.

ambiental. O conceito dessa conferência evidencia ainda mais a questão ética sobre o meio ambiente.

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. **A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida.** (grifo nosso)

Fica claro, então, que o papel da educação ambiental é guiar nossas ações para não causar ou, pelo menos, reduzir o dano ao meio ambiente. Ou seja, ressalta-se a importância de prevenir o dano e não apenas remediá-lo.

Sorrentino (2005) destaca esse caráter ético e político quando diz que a educação ambiental deve:

[...] ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. (SORRENTINO, 2005, p. 90)

Esse conceito vai ao encontro de Sato (2005), que diz:

A Educação Ambiental deve se configurar como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações; que acredita que mais que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade através da transição democrática. (SATO, 2005, p. 54)

Essa perspectiva traz a noção de que a educação ambiental vai além de um conteúdo de determinado currículo, uma vez que ela é um saber coletivo que permeia as relações sociais. Nesse sentido, na Conferência Intergovernamental de Tbilisi, citada anteriormente, foi destacado que o processo educativo deve focar a interdisciplinaridade e a participação ativa da comunidade. Afinal, de acordo com Loureiro (2004, p. 90), “a adjetivação *ambiental* se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões *esquecidas* historicamente pelo fazer educativo”. Ora, cabe à educação questionar e revelar “as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza”.

A educação ambiental está presente na legislação brasileira desde 1973, no Decreto nº 73.030, que criou a Secretaria Especial de Meio Ambiente. Entre as

atribuições constava a “promoção do esclarecimento e educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”. Em 1981, a Lei nº 6.938 (artigo 2º, inciso X) instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente, que trouxe a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, § 1º, inciso VI, trouxe o status de direito constitucional aos brasileiros o ambiente ecologicamente equilibrado, e incumbiu ao poder público o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Já em 1999, a Lei nº 9.795 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Tal política definiu esse termo como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Lei nº 9.795, artigo 1º)

Em 2012, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. O parecer do Conselho destaca que não há um consenso em relação ao conceito de educação ambiental. Ressalta também a importância de superar a dicotomia natureza e sociedade e ratifica a visão socioambiental.

A visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual **todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional**, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e interage com ela.

Esse conceito fortalece o entendimento de que a natureza faz parte da sociedade, assim as relações sociais e as escolhas políticas afetam a natureza e vice-versa. Juntas produzem um espaço dinâmico, que se modifica constantemente. Assim, o meio ambiente não pode ser pensado de maneira isolada, especialmente em relação à prática pedagógica, mas de maneira interdisciplinar e coletivamente.

Para tanto, ressalta-se a importância do espaço-tempo da coordenação pedagógica. Segundo Fernandes (2012), “a coordenação pedagógica é espaço e

tempo de organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, bem como de reflexão do trabalho docente por meio das ações de educação continuada”.

Nesse sentido, Fernandes (2004) ressalta que o coordenador pedagógico é “um par, um igual professor que ocupa temporariamente uma função mediante eleição e atendimento às regras legais e que convive cotidianamente com as dificuldades e os dilemas dos professores da escola pública”. Desse modo, o coordenador pedagógico é um ator muito importante para o equilíbrio entre as demandas do trabalho pedagógico e a diversidade dos professores. É ele quem vai unir diversidades em torno de um objetivo comum. É aquele que trabalha “com” e não “para”.

No entanto, tem-se a ideia de que o professor é subordinado ao coordenador pedagógico, que, por sua vez, é subordinado ao diretor. Essa “hierarquia”, espécie de poder simbólico⁴, engessa a engrenagem pedagógica. Assim, de acordo com Castro (1998, p. 3), “a divisão de tarefas ainda é um tanto estanque, ficando cada grupo envolvido com suas atividades”.

Eis a maior dificuldade da coordenação pedagógica: ser mais que um espaço de ordenação de trabalhos individuais, ou seja, ser um espaço de construção coletiva. Assim, segundo o documento “Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas”, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

A Coordenação Pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político Pedagógico da escola. (SEEDF, 2014, p. 31)

Aqui, cabe destacar a importância da coordenação pedagógica em relação à gestão escolar. A gestão democrática possibilitou que o planejamento educacional seja feito também pela escola, de maneira que todos os atores envolvidos participem desse planejamento. Porém, a gestão democrática vai muito além da eleição direta para diretores. É necessário trabalhar junto em busca de uma nova identidade, construída e exercida coletivamente através do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Logo, é fundamental o papel do coordenador pedagógico, pois ele será o elo entre as

⁴ De acordo com Bourdieu (in CASTRO, 1998, p. 2), “poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem”.

diferentes demandas e a execução dos projetos. A coordenação pedagógica é um dos espaços para que se concretize a participação e a democratização no sistema público de ensino.

Fonseca (2001, p. 82) afirma a necessidade de um novo olhar sobre o papel do coordenador pedagógico. Primeiramente, “resgatar a potência da coletividade” e “possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica”, ou seja, unir indivíduos em torno de uma causa comum. Ainda segundo o autor, o coordenador pedagógico deve:

Ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente. (FONSECA, 2001, p. 82)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o “referencial construído e assumido coletivamente”, por isso é tão importante o espaço-tempo da coordenação pedagógica, para o desenvolvimento do diálogo e o compromisso com a coletividade. Porém, em meio a concepções distorcidas, problemas cotidianos, questões de autoridade, a coordenação pedagógica vai se esvaecendo em seu verdadeiro propósito e, ao mesmo tempo, se consolidando como uma função burocrática. Muitas vezes a autoridade do coordenador pedagógico pode ser confundida com autoritarismo, o que leva a sua omissão para evitar algum conflito. Tal fato atrapalha ainda mais o diálogo profissional com os professores e impede o trabalho em conjunto, o que, segundo Lima e Santos (2007), contribuiu para “o caráter fragmentário das práticas em educação”.

Ora, os conflitos são necessários para questionar as ideias e a própria organização do trabalho pedagógico. Sem conflitos, a prática do poder simbólico, citado anteriormente, vai se perpetuando, mesmo que mudem os atores, e assim continua a ciclo vicioso do esvaziamento da coordenação pedagógica.

Lima e Santos (2007, p. 83) ressaltam que esse espaço não se caracteriza como “dimensão mecânica e centralizadora”, ao contrário, a coordenação pedagógica “garante o espaço da dialogicidade, fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas”. Essa ideia deve permear o trabalho

pedagógico, assim como as ideias de atualização, capacitação e formação profissional. Segundo os autores:

Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores.

Fica claro, então, o papel da coordenação pedagógica enquanto espaço-tempo para troca de conhecimentos, de questionamentos, de experiências, algo tão enriquecedor do trabalho pedagógico. Através da formação continuada, o coordenador pedagógico poderá facilitar o trabalho em conjunto, por exemplo, a interdisciplinaridade, tão almejada para o processo de ensino-aprendizagem.

Fernandes (2012, p. 13) vai ao encontro de tais ideias ao afirmar que “a coordenação pedagógica é também espaço e tempo de educação continuada, de conhecer e trocar experiências, de pensar na articulação teoria e prática”. A prática pedagógica de cada professor ensina-lhe algo que pode ser compartilhado e multiplicado. Cabe ao coordenador pedagógico estabelecer o elo desse diálogo. Entretanto, cabe ressaltar que ele não tem todas as respostas, mas, como destacam Lima e Santos (2007, p. 86), o coordenador pedagógico “as problematizam, encaminhando-as da maneira mais viável dentro do que se defende como processo democrático”. Assim, ressalta-se mais uma vez a importância dos conflitos, das discordâncias, uma vez que são geradores de diálogos e questionam atitudes e/ou conhecimentos pré-estabelecidos.

Ao considerar os atores da comunidade escolar como gestores do trabalho pedagógico, a gestão democrática fortalece a coordenação pedagógica enquanto espaço de compartilhamento do conhecimento e, conseqüentemente, de formação e discussão. Assim, o coordenador pedagógico deixaria de ser quem tira xerox, aplica o regimento escolar, atende aos responsáveis, vigia os corredores; mas assumiria sua função de formador e “maestro” do trabalho pedagógico.

Não se pode esquecer que a escola é um pequeno quadro da sociedade e que a organização do trabalho pedagógico é consequência de relações de poder que ultrapassam os muros escolares. Em meio a essa realidade, o coordenador pedagógico tenta se dividir entre trabalhos administrativos e pedagógicos e, ao mesmo tempo, se equilibrar entre as relações de poder existentes. E a maior

consequência de tudo isso é o comprometimento da qualidade de todo o processo pedagógico e o descontentamento de todos os atores da comunidade escolar.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO DISTRITO FEDERAL

2.1 Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) abordam três eixos transversais: educação para diversidade; cidadania e educação em e para os direitos humanos; e educação para sustentabilidade. Dentro do tópico direitos humanos, a SEEDF definiu quatro linhas de ação que se relacionam entre si:

- I. Educação para promoção, garantia, defesa e resgate de direitos fundamentais;
- II. Educação para a diversidade;
- III. Educação para a sustentabilidade; e
- IV. Formação humana integral.

Aqui, vale destacar o entendimento por parte da SEEDF de que a educação ambiental é necessária para garantir direitos humanos. Ou seja, as questões ambientais estão relacionadas às questões humanas, por isso não devem ser tratadas de maneira isolada.

De acordo com o documento, a educação para a sustentabilidade:

Implementa atividades pedagógicas por meio de saberes populares, científicos e de interação com a comunidade, que visem a uma educação ambiental baseada no ato de cuidar da vida em todas as fases e tipos. Busca-se oportunizar a professores e estudantes a construção de uma sociedade igualitária que atenda às necessidades do presente e conserve recursos naturais para as gerações futuras. Nesse sentido, são exemplos de subtemas da Educação para a Sustentabilidade: produção e consumo consciente; qualidade de vida; alimentação saudável; economia solidária; agroecologia; ativismo social; **cidadania planetária**; **ética global**; valorização da diversidade, entre outros. (p. 58, grifo nosso)

O subtema “cidadania planetária” revela a preocupação da proposta curricular com as questões locais. Entende-se que “as sociedades sustentáveis devem buscar desenvolver suas potencialidades locais” (p.62), ou seja, os conhecimentos locais podem mudar paradigmas globais. Nesse ponto, destaca-se a importância da escala local, foco das ações sustentáveis, que geram efeitos globais, como dito no capítulo anterior. A ideia de práticas locais/globais de Santos (2002) é citada no documento:

“passa-se a buscar um novo modelo de humanidade, que através do reencantamento das práticas sociais locais/globais e imediatas/diferidas plausivelmente possam conduzir do colonialismo à solidariedade” (p. 62).

A SEEDF apropria-se do conceito de cidadania planetária, que implica uma ética global, e destaca que “as dimensões social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política e espiritual devem ser observadas em todo momento do processo educativo”. Além disso, ressalta que:

O entendimento de que as ações locais podem gerar efeitos globais, assim como os riscos são globais e as soluções estão nas atitudes individuais/locais, unificam a percepção integradora e ecossistêmica entre os seres humanos e destes com todas as outras formas de vida e seus habitats. (p. 63)

Desse modo, em se tratando de educação ambiental, infere-se que a escala de planejamentos pedagógicos e ações deve ser a local, uma vez que o que está mais próximo ao indivíduo é o que ele pode mudar mais fácil e rapidamente, e a interação dessas atitudes individuais/locais formaria essa nova ética global.

Outro ponto destacado é a transversalidade da Educação para a Sustentabilidade. O documento defende que tal tema deve ser discutido em todas as disciplinas e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deve buscar “o enfoque holístico, sistêmico, democrático e participativo” (p.63), bem como “as concepções didáticas do processo de ensino-aprendizagem devem buscar a interdisciplinaridade, em caráter processual, cíclico e contínuo” (p. 63).

2.2 Currículo em Movimento – Ensino Fundamental Séries Finais

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal explica que, devido à ampliação do ensino fundamental para nove anos, em conformidade a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi necessário reorganizar administrativa e pedagogicamente as unidades escolares e, por conseguinte, a estrutura curricular, com a organização escolar em ciclos e seriação.

A SEEDF adotou a avaliação formativa como concepção e prática para toda Educação Básica. Tal concepção “possibilita análise e apreciação do processo de

ensino e de aprendizagem, oportunizando a progressão continuada e assistida das aprendizagens de todos os estudantes de maneira responsável” (p. 13).

A proposta baseia-se em ações didáticas e pedagógicas sustentadas em eixos transversais do Currículo da Educação Básica da SEEDF: Educação para diversidade; Cidadania em e para os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade. O documento ressalta a importância da articulação de componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada, com o auxílio de eixos integradores: alfabetização, somente para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), letramentos e ludicidade para todo o ensino fundamental.

Em relação às estratégias, o Currículo em Movimento propõe:

A utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora e provocadora, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados. **Conselho de Classe preferencialmente participativo, análise das aprendizagens para reorganização da prática docente, formação continuada no lócus da escola, coordenação pedagógica como espaço e tempo de trabalho coletivo, entre outros, constituem-se como aspectos fundamentais para essa construção.** (p. 14, grifo nosso)

Vale destacar o entendimento de que o currículo é uma construção coletiva e constante, de modo que possa ser sempre discutido e reorganizado. Para tanto, ressalta-se o espaço-tempo das coordenações pedagógicas, enquanto momento de questionamentos e formação dos professores, uma vez que é necessário conhecer para problematizar.

De acordo com o documento, os objetivos do ensino fundamental, pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e ressignificados pelas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, são:

- Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização dos saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais: Educação para a diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade.
- Promover as aprendizagens tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos.
- Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial.

- Fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e a corresponsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia de acesso, permanência e formação integral dos estudantes.
- Compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo infanto-juvenil. (p. 14 e 15)

Alguns pontos de tais objetivos merecem destaques. Primeiramente, ratifica-se mais uma vez a importância dos eixos transversais. Na verdade, pode-se notar que todos os demais objetivos serão plenamente alcançados se o processo pedagógico trabalhar esses eixos. Afinal, direitos humanos, cidadania, diversidade e sustentabilidade estão presentes nas concepções que permeiam esses objetivos.

Além disso, “a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos” implica, sobretudo, trabalhar com conceitos de direitos humanos e cidadania. Nesse ponto, a transversalidade permite que tais conceitos sejam abordados em diversos contextos nas variadas disciplinas. Ora, tais conceitos não podem ser restritos a determinados temas, uma vez que a ética não pode ser seletiva, e, especialmente em relação à educação ambiental, busca-se uma ética global a partir de atitudes locais, como citado no item anterior.

O terceiro objetivo reforça o exposto nos Pressupostos Teóricos, pois visa que os alunos, núcleo do processo pedagógico, conheçam a realidade que os cerca, isto é, o local onde as relações acontecem, mas também a realidade global na qual estão inseridos.

Já o quarto objetivo evidencia o fato de que a família faz parte da educação formal e cabe à escola fazer o chamamento desses atores tão importantes para a valorização do trabalho pedagógico. Valorizar a escola é entendê-la, principalmente, enquanto força de transformação de realidades, ao mesmo tempo é enxergar que o aluno é o sujeito ativo dessa transformação. Essa ideia de que o aluno deve ser o centro do processo pedagógico é ratificada no quarto objetivo.

O documento ainda ressalta que, ao promover experiências pessoais e coletivas, “a escola ressignifica o currículo articulando conteúdos com eixos transversais e integradores” (p.15), o que contribuiu para a formação de alunos críticos e corresponsáveis por suas aprendizagens, segundo a proposta. A identificação do

aluno com o currículo é fundamental para despertar interesse pelo conteúdo propriamente dito, como também questioná-lo.

O Currículo em Movimento afirma que, diante das particularidades do ensino fundamental anos finais, organizou os conteúdos por disciplina, porém de maneira que sejam articulados “em uma perspectiva de unidade, progressividade e espiralização, vinculados, diretamente, à função social” (p.15). Para tanto, o currículo aponta a necessidade de se fazer um levantamento prévio acerca dos alunos com os quais o professor irá trabalhar. Essa orientação é muito interessante, uma vez que aproxima o professor da realidade dos alunos, de maneira que ele possa direcionar as especificidades do currículo necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens.

A proposta também ressalta a necessidade de que o conhecimento extrapole os muros da escola:

A organização curricular deve proporcionar a discussão e reflexão da prática pedagógica para além da sala de aula, ampliando-a a toda unidade escolar e sua comunidade, como exercício de planejamento coletivo e de ação concretizadora da proposta pedagógica; uma educação para além da escola, que busque ensinar na perspectiva de instigar, provocar, seduzir o outro para o desejo de aprender, por meio de relações que possam ser estabelecidas entre conteúdos e a realidade dos estudantes. (SEEDF, 2013, p. 16)

Nessa perspectiva, o currículo deve ser muito mais que uma sequência de conteúdos, como ressalta Malta (2013). E, de acordo com Gomes (2008), ele deve contribuir para o “desenvolvimento humano de sujeitos”. Por isso, todos os atores da comunidade escolar devem assumir seus papéis, e as escolas não podem ser engessadas em determinada prática, mas devem ser fluidas para perpassar pelos diversos meandros do processo pedagógico.

A SEEDF afirma que se baseia na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Além disso, destaca que as aprendizagens ocorrerão “na interação do sujeito com o meio e com os outros” (p. 16).

2.2.1 O currículo de Geografia do 6º ano do ensino fundamental

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal define a Geografia como:

Uma ciência que interpreta o espaço natural e humanizado, de acordo com transformações da dinâmica social, inspirada na realidade atual para entender o mundo por meio de diversas apropriações de lugares, suas interações e suas contradições. Tais transformações espaciais, ao longo do tempo histórico, geram novo espaço e novas relações espaciais. (SEEDF, 2013, p. 124)

O documento traz as ideias de Santos (1998), de que o espaço é onde o cidadão vive, relaciona-se, produz. Ele está sempre se transformando, sobretudo, nesta época em que as distâncias estão se encurtando, devido aos avanços tecnológicos.

Diante disso, o documento ressalta que o componente curricular de Geografia deve ensinar as categorias geográficas, como espaço, lugar, paisagem, região e território. E afirma que “estudar Geografia é basicamente ler o mundo e construir cidadania” (p. 124).

O objetivo do ensino de Geografia, segundo o Currículo em Movimento, é que o aluno entenda as diversas interações entre o homem e a natureza e adquira “conhecimento para atuar conscientemente no espaço vivido” (p.124). Aqui, pode-se inferir que “atuar conscientemente” implica atuar de maneira sustentável, ou seja, de maneira que a produção desse espaço não implique degradação ambiental. A Geografia, portanto, deve abordar mais que transversalmente a educação ambiental.

Uma vez que um dos objetivos do Currículo em Movimento é despertar o senso crítico do aluno, o documento destaca que cabe à Geografia criar condições pedagógicas para que ele possa observar, descrever e analisar o espaço geográfico. Para o 6º ano do ensino fundamental, os objetivos da proposta é introduzir conceitos básicos em Geografia, de maneira que o aluno compreenda seu lugar, as interações em seu espaço de vivência, assim como noções de Cartografia e localização e conhecimento do planeta Terra. A tabela 1, copiada integralmente do documento analisado, detalha os objetivos e conteúdos de Geografia para o 6º ano do ensino fundamental do Distrito Federal.

Primeiramente, observa-se que o currículo traz conceitos caros à Geografia, especialmente a relação entre homem e natureza a partir da transformação do espaço geográfico através do trabalho. A seguir, propõe temas ambientais e, posteriormente, o Distrito Federal e entorno.

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE	
EIXOS INTEGRADORES: LUDICIDADE E LETRAMENTOS CIÊNCIAS HUMANAS – GEOGRAFIA – 6º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância da ciência geográfica e seus conceitos, desenvolvendo a interpretação da relação da sociedade com a natureza, questões ambientais e interação com seu espaço de vivência. Localizar a Terra no universo. Entender e utilizar a cartografia identificando suas técnicas de localização e de orientação. Conhecer estrutura e dinâmica do planeta Terra. 	<p>Geografia como ciência</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceitos e importância Classificação e finalidades Relação Ser Humano/Natureza/Sociedade O trabalho e a transformação do espaço geográfico Impactos ambientais Preservação do meio ambiente Estudar o DF e o entorno destacando a Região Administrativa (RA) de origem dos alunos <p>Planeta Terra</p> <ul style="list-style-type: none"> Localizar o planeta Terra no universo Movimentos da Terra e suas consequências Noções básicas de Cartografia Escalas e mapas Orientação: Pontos cardeais, coordenadas e fusos horários Estrutura e dinâmica da Terra Litosfera: formas de relevo terrestre Hidrosfera Atmosfera: Tipos de climas do planeta Terra Formação vegetal da superfície terrestre
<p>Tabela 1: Currículo de Geografia do 6º ano do ensino fundamental do Distrito Federal. Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Currículo em Movimento – Ensino Fundamental Anos Finais, 2013.</p>	

O outro tópico refere-se ao estudo do planeta Terra, desde sua localização no Universo até suas esferas (litosfera, atmosfera, hidrosfera) e estrutura interna.

Também traz conceitos cartográficos e, por último, a formação vegetal da superfície terrestre.

Observa-se, então, que a sequência de conteúdos parte da escala local e “pula” para a escala global. As ideias de região, país e continente não são abordadas. Assim, a escala global, que contempla toda a Terra, é priorizada pela proposta. Por exemplo, propõe-se o estudo da vegetação de toda superfície terrestre, mas não do Distrito Federal, espaço de vivência dos alunos.

Essa abordagem distancia-se da educação ambiental, uma vez que esta deve ser compreendida dentro de uma perspectiva de cidadania; e cidadania é, antes de tudo, uma prática cotidiana exercida em um lugar. As ações humanas incidem primeiramente na escala local, principalmente aquelas relacionadas ao meio ambiente. Daí a necessidade de priorizar essa escala, pois é nela que é possível “atuar conscientemente no espaço vivido”, como citado anteriormente, um dos objetivos do ensino de Geografia do Currículo em Movimento.

Além disso, para os alunos de 6º ano, com idade em torno de 11 anos, é mais fácil apreender conceitos ambientais se o ambiente analisado for próximo a eles. As aprendizagens são potencializadas se partem de uma realidade concreta aos alunos, especialmente nessa faixa etária. A vivência dos alunos e o conhecimento anterior devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Embora essa ideia esteja expressa no currículo em questão, ela não foi desenvolvida em relação ao ano escolar analisado.

Vale ressaltar que, de acordo com o documento, um dos objetivos do ensino de Geografia no 6º ano é fazer com que o aluno compreenda seu lugar, as interações em seu espaço de vivência. Ora, se a escala priorizada pelo currículo é a global, essa compreensão não ocorrerá. Como dito no capítulo 1, a primeira questão a ser abordada pela Geografia é a escolha da escala a ser estudada. E o recorte da escala dependerá dos questionamentos a serem respondidos. Se o objetivo é compreender o lugar, a escala local deve ser priorizada. Cabe lembrar que o nível local não exclui o global. Ao contrário, de acordo com Callai (2009), é o nível do local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional.

Devido a sua história, uma característica marcante do Distrito Federal é que muitos de seus habitantes nasceram em outros estados brasileiros. Assim, o espaço onde os alunos vivem é construído também por costumes e práticas trazidos de fora.

Portanto, para compreender a produção do espaço de vivência, é necessário conhecer, mesmo que minimamente, esses outros estados brasileiros.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESPAÇO-TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Metodologia de pesquisa

Com o intuito de produzir informações ilustrativas acerca do espaço-tempo da coordenação pedagógica, foi realizada uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso. Essa abordagem foi escolhida, pois permite uma análise mais detalhada do tema em análise.

De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa propicia analisar “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador”. Além disso, possibilita “o ambiente natural como fonte direta da coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. Assim, configura-se como a abordagem adequada para esta pesquisa.

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário. Tal escolha foi determinada pela praticidade da coleta de dados e informações, e também porque pode ser respondido à distância, sem interferências da pesquisadora.

Nele constaram doze questões discursivas relacionadas à coordenação pedagógica, ao currículo e à educação ambiental. Esse tipo de questão possibilita uma explanação maior sobre os questionamentos. Além disso, em relação aos dados pessoais, não foi pedida a identificação dos professores, apenas a área de formação e o tempo de docência.

Uma vez que um dos objetivos deste trabalho é analisar o espaço-tempo da coordenação pedagógica e devido ao pouco tempo de pesquisa, os questionários foram aplicados aos cinco coordenadores pedagógicos de uma escola na Ceilândia, no Distrito Federal. Assim, vale ressaltar o caráter precipuamente ilustrativo da pesquisa, sem pretensões generalizantes.

Devido ao tempo restrito e à greve dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal durante a realização da pesquisa, a escola escolhida foi aquela onde a pesquisadora leciona, uma vez que o contato com os sujeitos colaboradores da pesquisa, por meio de telefonemas e mensagens eletrônicas, foi possível.

Todos os questionários foram aplicados e respondidos entre os dias 3 e 6 de novembro de 2015. Os dados e as informações foram organizados em duas categorias de análise: coordenação pedagógica e currículo; e educação ambiental.

3.1.1 Coordenação pedagógica: a caminhada continua

Em relação ao papel do coordenador pedagógico, todos os professores questionados atribuíram a ele o papel de “apoiador”, “articulador”, “mediador” do processo pedagógico. O entendimento observado é de que sua principal função é “dar suporte” aos professores. Aqui, vale destacar que o papel do coordenador pedagógico pareceu se relacionar apenas com o trabalho dos professores, e não com os demais segmentos da escola.

Apenas dois professores questionados apontaram como papel do coordenador pedagógico a elaboração de projetos, os demais apenas citaram que ele deve ajudar a executá-los. Nesse ponto, observa-se que o coordenador pedagógico é visto como auxiliar, coadjuvante do processo pedagógico, que realiza aquilo que foi previamente acordado pela maioria do corpo docente. Tal função faz parte da coordenação pedagógica, mas não se esgota nela. Um dos professores definiu da seguinte maneira o papel do coordenador pedagógico:

Apoiar as atividades pedagógicas, planejar e realizar intervenções nas turmas em conjunto com os professores, elaborar e aplicar ideias e projetos que contribuam para a melhoria da escola em todos os aspectos, promover o trabalho em equipe, auxiliar a comunicação e o entendimento entre todos os segmentos da comunidade escolar, etc.

Essa definição vai ao encontro das ideias de Fonseca (2001) ao ressaltar a importância do trabalho coletivo para a “caminhada pedagógica”. Assim, cabe ao coordenador pedagógico unir as diferenças em torno de um objetivo comum.

Em relação ao exercício da função na escola, os professores responderam de maneiras bem distintas. Alguns sentem-se satisfeitos com o exercício da função, embora admitam que ainda é necessário melhorar em alguns aspectos, tais como a comunicação e o trabalho em equipe. Apenas um professor expressou a necessidade de promover a formação continuada nas coordenações pedagógicas. De fato,

observou-se que os professores não atribuíram ao espaço-tempo da coordenação pedagógica a formação continuada, que segundo Fernandes (2012), ajudaria a trocar experiências e conhecimentos, assim como melhor articular a teoria e a prática.

Por outro lado, alguns professores estão descontentes com o exercício da função de coordenadores pedagógicos, pois gastam muito tempo resolvendo questões administrativas e disciplinares, sobrando pouco tempo para as questões pedagógicas propriamente ditas. Também relataram que grande parte do tempo das coordenações pedagógicas é voltado a comunicados e decisões administrativas.

Um professor destacou que muitas vezes o corpo docente usa esse espaço para planejar e executar suas atividades específicas, sem articulação com os demais. Evidencia-se, então, a maior dificuldade do espaço-tempo da coordenação pedagógica: ir além dos trabalhos individuais e voltar-se para uma construção coletiva, como ressalta o documento “Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas”, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Diante dessa realidade, os professores foram questionados sobre quais atividades gostariam que fossem realizadas nas coordenações pedagógicas da escola. As respostas seguem no quadro 1, na página seguinte.

Vale ressaltar três pontos abordados pelos professores. Primeiramente, a questão da coletividade. Todos citaram a vontade do trabalho em conjunto, seja em relação ao planejamento, à elaboração de atividades ou à interdisciplinaridade. Assim, todos estão cientes de que o espaço-tempo da coordenação pedagógica deve ser voltado, sobretudo, às questões coletivas, de modo que cabe ao coordenador pedagógico “resgatar a potência da coletividade”, segundo Fonseca (2001).

A interdisciplinaridade, algo tão importante e almejado, só é possível se houver esse diálogo, inclusive problematizações. Como dito anteriormente no capítulo 1, os conflitos são necessários, pois questionam atitudes e/ou conhecimentos pré-estabelecidos, e, de acordo com Lima e Santos (2007), o coordenador pedagógico deve encaminhá-los “da maneira mais viável dentro do que se defende como processo democrático”. Sem diálogo entre os professores a interdisciplinaridade não se concretiza.

Professor 1	“Mais discussões e planejamento conjunto das atividades pedagógicas, provas, trabalho, etc.”
Professor 2	“ Mais formação continuada, com foco em temas transversais, em atividades interdisciplinares e em assuntos importantes como: avaliação , repetência, planejamento das aulas, uso de tecnologia, etc.”
Professor 3	“Atividades voltadas para atingir objetivos e metas comuns, interdisciplinares ; desenvolvendo ações que promovam diversidade e participação, inovação e mudanças para que o produto final, o objetivo maior, seja alcançado na formação do aluno.”
Professor 4	“Gostaria que o tempo fosse aproveitado de uma forma mais eficiente, que os professores, de fato, planejassem suas aulas em conjunto e avaliassem os resultados de suas práticas. ”
Professor 5	“Desenvolvimento de projetos para solucionar problemas da escola.”
Quadro 1: Respostas dos coordenadores pedagógicos à seguinte questão: Quais atividades você gostaria que fossem realizadas nas coordenações pedagógicas?	

O segundo ponto que merece destaque é a ideia de avaliação nas coordenações pedagógicas, abordada pelo professor 4. Avaliar as práticas pedagógicas é essencial para a melhoria do ensino-aprendizagem, uma vez que questiona atitudes e métodos, trazendo a oportunidade de revê-los, aperfeiçoá-los e mudá-los. Mesmo que gere conflitos, como exposto anteriormente, a avaliação do processo pedagógico é necessária para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento.

Assim como a avaliação institucional, os métodos de avaliação do ensino-aprendizagem e seus objetivos também devem ser constantemente analisados, discutidos e revistos de acordo com a dinâmica do processo pedagógico. E a coordenação pedagógica é também o espaço-tempo para isso, como expressou o professor 2.

Mais uma vez, ressalta-se a importância da coletividade do trabalho pedagógico. Interdisciplinaridade e avaliação devem partir de questionamentos coletivos que levam os diferentes segmentos a um objetivo comum. Nesse momento,

cabe destacar o terceiro ponto, a formação continuada nas coordenações pedagógicas, citada pelo professor 2.

Uma vez que o processo pedagógico é dinâmico e o conhecimento ilimitado, cabe ao professor a tarefa de buscá-lo. A troca de experiências e ideias potencializa o trabalho pedagógico; é na divisão de aprendizagens que se multiplica o conhecimento. E a coordenação pedagógica é, por excelência, o espaço e o tempo para tanto. Como destacou o professor 2, os temas transversais e a educação ambiental, podem fazer parte da formação continuada, o que enriqueceria o trabalho pedagógico de cada professor dentro de sua área, ao mesmo tempo que viabilizaria a interdisciplinaridade.

Além disso, a prática pedagógica demanda alguns conhecimentos que não são comuns a todos os professores, por exemplo, o uso cada vez maior de tecnologias, também citado pelo professor 2. A formação continuada poderia auxiliar também nesses aspectos mais práticos do dia a dia escolar.

Já em relação ao currículo, todos os professores afirmaram que os planejamentos pedagógicos são desenvolvidos a partir dele. Um professor relatou que, no início do ano letivo, o corpo docente reúne-se por disciplina e define os conteúdos do currículo que serão ensinados em cada bimestre. A partir dessa definição, os professores planejam suas aulas e, coletivamente, são definidas as atividades que serão realizadas durante o ano letivo.

Observa-se, então, que as discussões sobre o currículo ocorrem de maneira isolada, ou seja, professores de disciplinas diferentes não se comunicam, já que o planejamento é realizado por disciplina. Pode-se dizer, então, que, por essa razão, a interdisciplinaridade ainda é realizada de maneira incipiente, por isso foi anteriormente apontada pelos professores questionados como algo a ser melhorado.

Também foi relatado que, ao longo do ano letivo, nas coordenações pedagógicas não há discussões aprofundadas sobre o currículo. Na verdade, como dito anteriormente, tais questionamentos ocorrem apenas no início do ano. Um dos professores relatou que quando é constatada a dificuldade de ensino-aprendizagem de algum aluno, o tema é discutido com os seus professores e o orientador pedagógico. Outro professor acrescentou que o currículo “é mais seguido que discutido”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) trouxeram a necessidade de que o aluno seja o foco do currículo, de maneira que suas origens e seus valores façam parte dele. Ora, discutir o currículo implica problematizá-lo diante da realidade da comunidade escolar, para que haja uma identificação e aumente o interesse dos alunos. Nesse caso, se o currículo não é discutido, toda a sequência do processo pedagógico pode ficar comprometida. Por exemplo, de que maneira o ensino-aprendizagem dos temas transversais e a interdisciplinaridade serão trabalhados se o currículo não é problematizado?

O currículo não é acabado em si mesmo, por isso não deve apenas ser seguido, como ressaltou um dos professores, até porque ele apresenta somente direções gerais. Cabe aos professores inserirem as especificidades pertinentes à realidade do corpo discente.

Enfim, observa-se que os professores/coordenadores pedagógicos questionados estão cientes da importância das coordenações pedagógicas para a melhoria do ensino-aprendizagem, através do planejamento e execução dos trabalhos pedagógicos de maneira coletiva, assim como a partir da formação continuada do corpo docente. Ao mesmo tempo, visualizam as fragilidades que ainda persistem na sua função e conhecem o caminho para superá-las.

3.1.2 Educação ambiental: um caminho a percorrer

De acordo com os professores questionados, a educação ambiental está inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Foram citados três projetos voltados ao tema, dois de maneira mais direta e outro que depende da escolha dos alunos.

O primeiro refere-se a um projeto de reciclagem de papel, papelão, plástico e metal. Esse projeto consiste em uma gincana entre as turmas, na qual a turma que trazer maior quantidade de materiais é premiada com um passeio. A verba decorrente da venda desses materiais a cooperativas de reciclagem é utilizada para ajudar a custear tal passeio. O objetivo de tal projeto é ensinar valores ambientais e sociais.

O segundo projeto citado foi definido como um concurso cultural. Neste ano letivo, foi inserida no calendário escolar, entre os dias 23 a 27 de março, a Semana de Conscientização do Uso Sustentável da Água nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de acordo com a Lei nº 5.243 de 15 de dezembro de 2013. Foi realizado um concurso de melhor frase em relação ao tema e os alunos vencedores foram premiados.

Já o terceiro projeto refere-se à Mostra de Cultura e Ciências e corresponde a um evento que ocorre sempre no segundo semestre letivo, onde os alunos apresentam seus trabalhos à comunidade escolar. Os temas dos trabalhos são de livre escolha dos alunos. Desse modo, temas relacionados à educação ambiental são trabalhados somente se algum aluno o escolher.

Primeiramente, vale destacar que dos cinco professores, apenas um citou os três projetos, os outros citaram apenas o projeto de reciclagem. Além disso, os professores relataram que esse projeto é desenvolvido apenas por um professor, não há um envolvimento coletivo. Quando questionados se a educação ambiental é discutida nas coordenações pedagógicas, três professores negaram e os demais afirmaram ocorrer tal discussão.

Diante disso, é possível fazer algumas inferências. Apesar de fazer parte do PPP, não há um direcionamento coletivo voltado a educação ambiental, ou seja, falta discussões e práticas. De fato, a falta de conhecimento da maioria dos coordenadores pedagógicos a respeito dos projetos explicita a ausência do tema nas coordenações pedagógicas. Além disso, o fato de apenas um professor planejar e executar o projeto de reciclagem ratifica a falta de ações coletivas, citada no item anterior.

Entretanto, todos os professores questionados afirmaram achar importante desenvolver planejamentos pedagógicos voltados ao tema. O quadro 2 traz as respostas.

Alguns pontos dessas respostas podem ser destacados. Primeiramente, o professor 1 traz o entendimento de que um ambiente ecologicamente equilibrado é uma questão de cidadania e direitos humanos. Tal ideia, que está expressa na Constituição Federal de 1988, perpassa os documentos oficiais voltados ao currículo, entre eles o Currículo em Movimento, analisado no capítulo anterior.

Professor 1	“Sim, é um tema de grande importância para o exercício pleno da cidadania e do respeito aos direitos humanos. ”
Professor 2	“Muito importante, porque além de ser um assunto obrigatório no currículo , é indispensável para nossa existência de um modo geral. É papel da escola trabalhar a educação ambiental com os alunos para que eles empreguem isso na vida deles e tenham noção da responsabilidade que todos temos em cuidar do meio ambiente.”
Professor 3	“Sim, porque a preocupação e a urgência da necessidade de resgatar o respeito à vida e à natureza estão em evidência.”
Professor 4	“Sim, é um tema que vai ao encontro das necessidades da comunidade. Há um lixão perto da escola que poderia ser evitado se a comunidade tivesse uma maior preocupação ambiental.”
Professor 5	“É fundamental, dada a urgência de se tratar as questões ambientais.”
Quadro 2: Respostas dos coordenadores pedagógicos à seguinte questão: Você acha importante desenvolver planejamentos pedagógicos voltados a esse tema? Por quê?	

Já o professor 2, além de ratificar que o currículo contempla a educação ambiental, afirma a necessidade de tal tema ser trabalhado, pois enxerga o aluno como um multiplicador do conhecimento ao praticá-lo. Esse deve ser o papel da educação ambiental nas escolas. O professor 4 exemplifica essa ideia ao apontar que existe um “lixão” ao lado da escola e que trabalhar o tema com os alunos seria uma maneira de levar o conhecimento à comunidade escolar, de modo que ela se identifique como responsável e mude suas atitudes.

Diante dessa realidade, cabe ressaltar a importância de que o currículo aborde as especificidades da comunidade escolar, como dito no item anterior. Além disso, em se tratando de educação ambiental, o foco deve ser o lugar e não o mundo, uma vez que as atitudes locais e cotidianas são as mais significativas para mudar realidades, de acordo com o exposto no capítulo anterior.

Quando questionados de que maneira o coordenador pedagógico pode contribuir com a inclusão no currículo da educação ambiental, todos afirmaram que o coordenador pedagógico pode introduzir discussões, atividades e elaboração de

projetos voltados ao tema. Um dos professores citou a formação continuada, através de leituras, exibição de vídeos e palestras “para entender a problemática ambiental”, o que é muito importante, uma vez que o tema pode não ser afim a todo corpo docente. Esse professor também afirmou a necessidade de buscar “soluções de acordo com cada realidade”. Nesse caso, se a comunidade escolar apresenta problemas relacionados ao manejo incorreto de resíduos sólidos, esse deve ser o foco das ações.

Outro professor afirmou que, além de propor discussões, o coordenador pedagógico pode incentivar a troca de ideias entre as diversas áreas a fim de possibilitar um planejamento interdisciplinar. Tal sugestão é válida, pois o meio ambiente é um tema transversal, ou seja, deve estar presente no currículo de todas as disciplinas, o que potencializa o trabalho interdisciplinar.

E por fim, os professores foram questionados sobre de que maneira o espaço-tempo da coordenação pedagógica pode contribuir para o ensino-aprendizagem da educação ambiental. O quadro 3 apresenta as respostas.

Professor 1	“Acredito que a teoria e a prática precisam andar juntas, a teoria sozinha é sem propósito, a prática sozinha é caduca, o espaço da coordenação (e o tempo) servem para unir a prática docente e as teorias da educação, sendo fundamentais para a melhoria do ensino-aprendizagem.”
Professor 2	“O espaço da coordenação pode contribuir imensamente para o ensino-aprendizagem da educação ambiental, basta que o tema se torne algo recorrente nas coordenações e não eventual como costuma ser.”
Professor 3	“Proporcionando condições, criando ambientes e momentos voltados para a prática por meio de linguagem direta, envolvendo interesses comuns.”
Professor 4	“Cursos e palestras podem equipar o professor com novas técnicas ou metodologias, que podem gerar projetos sobre o tema.”
Professor 5	“Com a troca de informações e palestras sobre educação ambiental e discussão de projetos.”
Quadro 3: Respostas dos coordenadores pedagógicos à seguinte questão: De que maneira o espaço-tempo da coordenação pedagógica pode contribuir para o ensino-aprendizagem da educação ambiental?	

Os professores questionados reconhecem a importância das coordenações pedagógicas para melhorar a qualidade da educação. Afinal, são momentos únicos de interação e planejamento coletivos frequentes. Nesses momentos, como ressaltou o professor 1, podemos discutir teorias e propor práticas relacionadas à temática em questão. Para tanto, o meio ambiente deve estar sempre presente, como afirmou o professor 2, pela sua importância em si, especialmente naquela comunidade escolar, bem como pela transversalidade.

O ensino-aprendizagem da educação ambiental e dos temas transversais não podem ficar restritos a datas ou disciplinas específicas. Por isso é fundamental que sejam problematizados durante todo o processo pedagógico. E, talvez, a melhor maneira de introduzi-los seja a partir da formação dos professores.

Na verdade, poucas disciplinas contemplam conhecimento sobre meio ambiente, o que muitas vezes impede que a temática ambiental seja trabalhada satisfatoriamente. Daí a necessidade da troca de conhecimentos e experiências entre o corpo docente. De acordo com os professores 4 e 5, as coordenações pedagógicas podem proporcionar palestras e cursos, a fim de municiar os professores com informações, técnicas e metodologias. Esta última muito importante na realização de projetos.

A figura 1 sintetiza os principais pontos abordados pelos professores em relação à educação ambiental e à coordenação pedagógica.

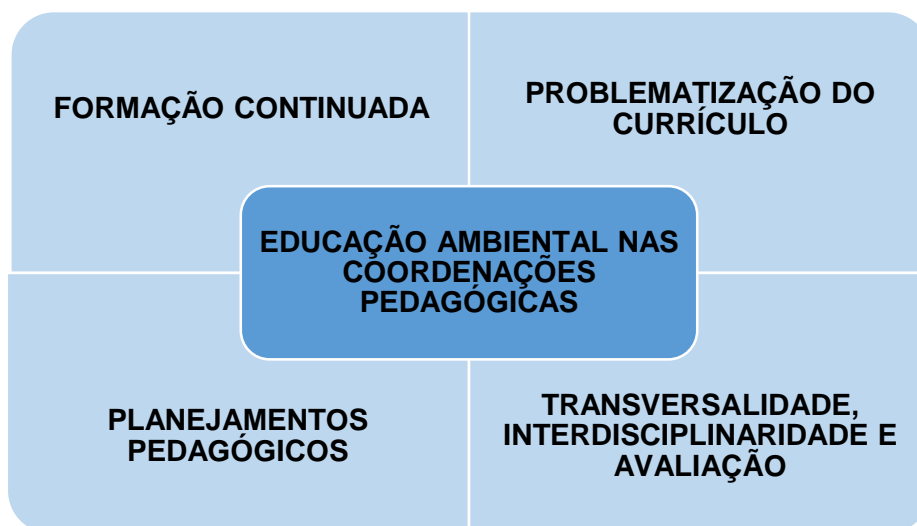


Figura 1: Esquema-síntese baseado nas respostas dos professores.

Por meio desse entendimento, a educação ambiental pode começar a ocupar o papel de destaque que é necessário e urgente, como alguns professores questionados afirmaram. Por isso ainda é um caminho a percorrer.

Em meio às demandas cotidianas, aos diversos problemas pedagógicos, sociais e financeiros, a temática ambiental é frequentemente postergada. Suas ações na maioria das vezes são pontuais, como relatado pelos professores, ou seja, a transversalidade ainda é mais um conceito que uma prática.

Entretanto, o entendimento dessas fragilidades existe, assim como o meio de superá-las. A partir desse reconhecimento, o coordenador pedagógico pode assumir seu papel de “maestro” e articular ações para que o espaço-tempo das coordenações pedagógicas seja utilizado de maneira a contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem da educação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal preocupa-se com a temática ambiental. Ao definir, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a educação para a sustentabilidade como eixo transversal e, sobretudo, inseri-la como uma das linhas de ação do tópico de direitos humanos, traz o entendimento de que a questão ambiental está relacionada ao desenvolvimento humano. Dessa maneira, não é possível pensar em qualidade de vida e bem-estar em um ambiente degradado.

A proposta também reforça a ideia de que a educação ambiental é necessária para formar cidadãos que se sintam responsáveis pelo meio ambiente. Assim, cidadania e sustentabilidade são conceitos que caminham juntos.

Porém, apesar de afirmar que as soluções ambientais estão nas atitudes individuais/locais e definir que um dos objetivos do ensino de Geografia no 6º ano do ensino fundamental é fazer com que o aluno compreenda seu lugar e as interações em seu espaço de vivência, o currículo prioriza a escala global em detrimento da local. Logo, dificulta-se a compreensão do lugar no qual o aluno está inserido, assim como minimiza-se o potencial transformador, pois o espaço que primeiro podemos transformar é o vivido.

A fragilidade de se trabalhar educação ambiental em escala global está no fato de que nossas ações, na grande maioria das vezes, têm alcance limitado ao lugar em que vivemos. Ora, se a realidade passível de transformação é a próxima, então o recorte espacial tem que ser o local. Sem essa percepção, o ensino-aprendizagem da educação ambiental não alcançará os objetivos esperados, principalmente em se tratando de crianças, que precisam da concretude no processo de ensino-aprendizagem.

O Currículo em Movimento da Educação Básica aponta ainda a necessidade de que os professores conheçam os alunos com os quais irão trabalhar, pois esse conhecimento pode direcionar o trabalho pedagógico de maneira que ajude a educação a exercer a função social. Quando o trabalho pedagógico parte da experiência e do conhecimento anterior do aluno, este identifica-se e valoriza o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o enfoque global também dificulta que

a vivência do aluno faça parte desse processo, uma vez que tal vivência é restrita a um lugar.

Em relação ao espaço-tempo da coordenação pedagógica e ao ensino-aprendizagem da educação ambiental, a pesquisa qualitativa ilustrou que estamos no caminho certo. Porém, apesar de ratificar a importância do trabalho do coordenador pedagógico, este ainda destina muito tempo a questões administrativas e disciplinares, atitude que se repete nas coordenações pedagógicas.

Nelas ainda predomina o trabalho individual. Esse fato foi uma das fragilidades mais relatadas pelos professores questionados. Embora haja um entendimento de que o trabalho coletivo é necessário e através dele seja possível aperfeiçoar o processo pedagógico, ainda não é uma realidade. Desse modo, trabalhar temas transversais, tais como a educação ambiental, torna-se uma tarefa difícil, pois são temas que não são dominados por todos os professores, logo precisam ser discutidos coletivamente.

Aqui, cabe relatar outra fragilidade observada: a ausência de formação continuada nas coordenações pedagógicas. Ao professor cabe à tarefa de buscar o conhecimento, uma vez que este é ilimitado e o processo educativo é dinâmico. A troca de experiências é fundamental para a construção coletiva. E as coordenações pedagógicas são, por excelência, o espaço-tempo para isso. Como essa construção não ocorre, a prática dos temas transversais e da interdisciplinaridade não acontece de maneira satisfatória. Assim, a educação ambiental ainda é trabalhada de maneira pontual, em disciplinas afins ao tema.

A ausência de discussões acerca do currículo também prejudica o desenvolvimento dos temas transversais e, principalmente, da interdisciplinaridade. Como não há um diálogo constante entre o corpo docente, não é feito um planejamento conjunto entre as diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, tem-se o seguinte ciclo vicioso, ilustrado na figura 2: o coordenador pedagógico sendo demandado por questões administrativas e disciplinares do dia a dia escolar; conseqüentemente, a predominância do trabalho individual; a ausência de formação continuada; e um currículo estático, “mais seguido que discutido”.

Vale ressaltar que, um dos enfoques deste trabalho é o papel do coordenador pedagógico. Porém, sabemos que ele não é o único responsável pelo desenvolvimento de todo o processo pedagógico. Ele é um ator fundamental, mas não pode fazer tudo sozinho. Não cabe somente a ele, por exemplo, a formação

continuada dos professores. Ele pode organizar a prática e, inclusive, chamar professores que tenham conhecimento aprofundado sobre determinados assuntos a serem sujeitos dessa troca de conhecimento.

Enfim, pode-se afirmar que o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal trouxe conceitos muito caros à educação do século XXI. Porém, não se pode esquecer que ele traz orientações gerais, as especificidades devem ser trabalhadas a partir do conhecimento do corpo discente e da comunidade escolar. Ora, o currículo é dinâmico e por isso precisa ser sempre discutido, analisado, problematizado e aperfeiçoado. Somente dessa maneira suas fragilidades serão ultrapassadas.



Figura 2: Ciclo vicioso das coordenações pedagógicas.

O espaço-tempo da coordenação pedagógica pode contribuir para o ensino-aprendizagem da educação ambiental a partir do momento em que o coordenador pedagógico assumir seu papel de “maestro” e despertar a força do trabalho coletivo. A partir dessa prática, as coordenações pedagógicas quebrarão o ciclo vicioso ilustrado acima e serão espaço de trabalho coletivo e tempo de construção de conhecimento.

Os professores/coordenadores pedagógicos questionados estão cientes do seu papel, reconhecem as fragilidades e, sobretudo, sabem de que maneira vencê-

las. Porém, pôr esse papel em prática em meio a tantas adversidades é uma tarefa muito difícil. É um caminho que já estamos traçando, mas a caminhada continua.

A temática ambiental já é uma realidade curricular, mas ainda não é uma prática, devido às questões citadas acima. A educação ambiental ainda é incipiente e ocorre de maneira pontual, por isso é um caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMBASSARO, Ticiane; SCHEIBE, Leda. O papel do currículo como espaço de formação humana. In: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância da UFPE. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Coordenação, sala ambiente, currículo, cultura e conhecimento escolar. (p.7-9). 2014

Brasil. **Constituição República Federativa do Brasil**/obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. 5ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: Antônio Carlos Castrogiovanni (Org). Práticas e textualizações no cotidiano. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTRO, M. **Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito**. In: Revista Faculdade de Educação, vol. 24, São Paulo, 1998.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2005.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERNANDES, R. C. A. **Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanço e tensões**. 2012. Disponível em:< <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/72/298>>.

FONSECA, J. P. **Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar**. São Paulo: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo. SP. Ano II – Nº 03, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organizado por Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas**. P. 79. Educare et Educare, Revista de Educação, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental transformadora**. In: LAYRARGUES, P. P. Indentidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MALTA, Shirley C. L. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. In: Espaço do currículo, V. 6, N. 2, p. 340-354, maio a agosto de 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/3732/9757>>.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. In: Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, V. 1, Nº 3, 2º Sem./1996. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>.

SANTOS, M. **Relações espaço-temporais no mundo subdesenvolvido**. Seleção de Textos nº1. Associação dos Geógrafos Brasileiros, Secção Regional de São Paulo, dez. 1976.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado – Fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SATO, M.; Gauthier, J.; PARIGIPE, L. **Insurgência do grupo-pesquisador na Educação Ambiental Sociopoiética**. In: SATO, M. & CARVALHO, I.C.M. (orgs). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas**. Brasília, 2014.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental como política pública**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

APÊNDICE 1 (QUESTIONÁRIO DE PESQUISA)

Ministério da Educação – MEC
Escola de Gestores da Educação Básica
Universidade de Brasília – UnB
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE
Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica
Professora orientadora: Rita Silvana Santana dos Santos
Tutora orientadora: Lucilene Costa e Silva

Aluna: Carine de Andrade Silva

Monografia: Educação ambiental no currículo de Geografia do 6º ano do ensino fundamental do Distrito Federal.

Professor(a), este questionário tem o objetivo principal de analisar de que maneira o espaço-tempo da coordenação pedagógica pode contribuir para o ensino-aprendizagem da educação ambiental.

Área de formação: _____

Tempo de docência: _____

1. Você já fez algum curso de formação voltado à educação ambiental?

2. Na sua opinião, qual deve ser o papel do coordenador pedagógico?

3. Você acha que nessa escola esse papel está sendo exercido de maneira satisfatória? Por quê?

4. Quais são as principais atividades realizadas nas coordenações pedagógicas da escola?

5. Quais atividades você gostaria que fossem realizadas nas coordenações pedagógicas?

6. Os planejamentos pedagógicos são desenvolvidos com base no currículo?

7. De que maneira o currículo é discutido nas coordenações pedagógicas?

8. A educação ambiental está presente na proposta pedagógica da escola?

9. O tema educação ambiental é discutido nas coordenações pedagógicas?

10. Você acha importante desenvolver planejamentos pedagógicos voltados a esse tema? Por quê?

11. De que maneira o coordenador pedagógico pode contribuir com a inclusão no currículo da educação ambiental?

12. Na sua opinião, de que maneira o espaço-tempo da coordenação pedagógica pode contribuir para o ensino-aprendizagem da educação ambiental?

Obrigada pelo seu tempo!